

# Konzeptionelle Grundlagen für fachbezogene UNlcert<sup>®</sup>-Ausbildungsprogramme

Karl-Heinz Eggensperger (Potsdam)

## Abstract

This article focuses on a university-related interpretation of the dimensions of linguistic competence of the Common European Framework of Reference for Languages. They should serve as cross-language conceptual basis used for Content and Language Integrated Learning. Such programs represent a synthesis of foreign language learning and the acquisition of knowledge. They are based on the goals of the university-specific foreign language certification system UNlcert<sup>®</sup>, goals that are valid across different languages and institutions.

## 0 Einleitung

Der folgende Beitrag über konzeptionelle, sprachübergreifende Grundlagen für fachbezogene UNlcert<sup>®</sup>-Ausbildungsprogramme führt eine Reihe von aktuellen Publikationen der UNlcert<sup>®</sup>-Kommission fort. Vor kurzem wurden Neuregelungen zur Stufe UNlcert<sup>®</sup> I und zur Einführung der Stufe UNlcert<sup>®</sup> Basis<sup>1</sup>, eine überarbeitete Fassung der UNlcert<sup>®</sup>-Niveaustufenbeschreibungen in 21 Sprachen<sup>2</sup> sowie das *UNlcert<sup>®</sup> Handbuch 2* (Voss 2010) veröffentlicht. Die vorliegende Publikation soll insbesondere die Beiträge zum fachbezogenen UNlcert<sup>®</sup>-Ausbildungskonzept in beiden Handbüchern fortschreiben.

Im ersten Abschnitt wird im Rückblick untersucht, welche der publizierten konzeptionellen Elemente sich als zukunftsfruchtig erwiesen haben oder in eine Sackgasse führen. Dann folgt eine hochschulbezogene Interpretation der Dimensionen sprachlicher Handlungskompetenz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Coste et al. 2001). Mit Hilfe dieses Modells können maßgebliche Elemente eines Kompetenzprofils für Ausbildungsprogramme auf der Stufe UNlcert<sup>®</sup> III mit dem Lernziel *fachbezogene Studierfähigkeit* in der

---

<sup>1</sup> [http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert\\_basis\\_nov\\_2010.pdf](http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/unicert_basis_nov_2010.pdf)

<sup>2</sup> <http://www.unicert-online.org/de/dokumente>

Fremdsprache beschrieben werden. Sie sollen als sprachübergreifende konzeptionelle Grundlage für gleichwertige Ausbildungsvarianten dienen. Unterrichtsmethodische Aspekte, d.h. Arbeitsformen und die Nutzung von Medien können aufgrund des beschränkten Platzes nicht berücksichtigt werden.

## **1 Das UNlcert<sup>®</sup>-Konzept und seine fachbezogene Realisierung**

Das erste UNlcert<sup>®</sup> Handbuch (Eggensperger/Fischer 1998), das drei Jahre vor der deutschen Fassung des GeR und auch vor der Erklärung von Bologna (1999) veröffentlicht wurde, beginnt mit der Darlegung und Erläuterungen des UNlcert<sup>®</sup>-Konzepts. Das damals formulierte Globalziel gilt auch heute noch: „Ziele der dem UNlcert<sup>®</sup>-System unterliegenden Fremdsprachenausbildung sind die Befähigung zur Bewältigung hochschulbezogener sprachlicher Situationen, wie sie im Kontext eines Studiums an einer deutschen wie auch an einer Hochschule im Lande der Zielsprache erwartet werden müssen“ (Voss 1998:8).

Die praktische Umsetzung soll zu zwei gleichwertigen Ausbildungsmodellen führen: „Die dem UNlcert<sup>®</sup>-System unterliegende Fremdsprachenausbildung geht aus von einer generell wissenschafts- und hochschulbezogenen Ausbildungskonzeption, die von der Stufe II an durch Fach- oder Wissenschaftsbereichsorientierungen ergänzt werden kann“ (Voss 1998:9). Damit meint Voss aber nicht eine auch heute noch anzutreffende Ansicht, dass Sprache einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin erworben wird, indem man sich die Terminologie aneignet und diese in ein grammatisches Gerüst einbettet: „Allerdings sind hiermit nicht einzelne Fächer oder Teildisziplinen gemeint, d.h. es geht nicht um einen isolierten Fachterminologiekurs "Technisches Englisch" oder "Öffentliches Recht Französisch" (Voss 1998:10). Danach verweist er auf die Zuständigkeit der einzelnen Institutionen, entsprechende Programme zu entwickeln.

Im *UNlcert<sup>®</sup> Handbuch 2* werden drei fachbezogene Ausbildungsprogramme vorgestellt. Dresemann beschreibt ein Kurskonzept für die Wirtschaftswissenschaften (Dresemann 2010). Zunächst geht sie von der Definition der *Wirtschaftsfachsprache* aus. Für die Planung der Kursinhalte und ihrer Vermittlung „ist von entscheidender Bedeutung, welche Definition von Fachsprache zugrunde gelegt wird“ (Dresemann 2010:195). Aber aufgrund der unzulänglichen Beschreibung von Wirtschaftssprachen stützt sie schließlich ihr Konzept auf vier grundlegende Typen wirtschaftlichen

Handelns, die von Grieshaber definiert wurden: „Einschätzung künftiger Entwicklungen (Orientierung), Entscheidungen über künftige Handlungen, Steuern des Handelns von Mitarbeitern und Verhandlungen über Kauf und Verkauf von Waren“ (Grießhaber 2000:408). Bemerkenswert im vorliegenden Zusammenhang erscheint mir die Abkehr von der Fachsprachenlinguistik und die Hinwendung zu einem sprachhandlungsorientierten Ansatz.

Mügge gibt einen Überblick über die gegenwärtig angebotenen Englisch-Kurse für Studierende der Medizin (Mügge 2010). Im Sinne von Voss und der UNlcert<sup>®</sup>-Rahmenordnung bereiten sie auf Auslandsaufenthalte während des Studiums oder danach vor, vermitteln eine „solide Einführung in klassische medizinische Gebiete und Kommunikationssituationen“, beziehen reale Kommunikationsaufgaben sowie „Sprachtätigkeiten“ mit handlungsrelevanten Fachinhalten ein (Mügge 2010:220). Die Texte und Aufgaben beziehen sich auf wissenschaftlich relevante und wissenswerte Sachverhalte.

Ein drittes Ausbildungsprogramm mit der Fachorientierung Rechts-, Politik- und Verwaltungswissenschaften in Französischkursen (Eggensperger 2010) stimmt in den konzeptionellen Grundlagen mit Mügge überein. Ausgehend von der Einheit von Inhalts- und Ausdruckseite sprachlicher Zeichen, wird die Kenntnis von Sachverhalten *und* die Kenntnis der Bezeichnungen für diese Sachverhalte vermittelt. Der Unterricht konzentriert sich auf eine in das Erlernen der Disziplin integrierte und nach der Fachsystematik strukturierte fremdsprachliche Ausbildung.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Stracke steht weniger die Fachorientierung von Ausbildungsprogrammen als Überlegungen zur Hochschulspezifität aller Varianten und Stufen von UNlcert<sup>®</sup>-Sprachkursen (Stracke 2010). Als Kriterien für die Hochschulspezifität werden zunächst genannt der Ort (Hochschule) und die Zielgruppe (Studierende), d.h. Kriterien, die die institutionelle Lernorganisation betreffen. Allerdings ist die Hochschulspezifität nicht an Örtlichkeiten gebunden. Wichtiger als der Ort scheint mir die Eignung und die technische Ausstattung der Räumlichkeiten. Das zweite Kriterium „Zielgruppe“ hat auch nur eine begrenzte Aussagekraft. Nicht jeder Kurs, der sich an Studierende richtet, geht per se von hochschulspezifischen Zielen aus und vermittelt entsprechende Inhalte.

Über das Kriterium einer „rascheren und steileren Progression“ vor allen auf der ersten Niveaustufe (Stracke 2010:28) herrscht prinzipiell Einigkeit. Allerdings darf dieser Konsens nicht darüber hinwegtäuschen, dass „raschere und steilere

Progression“ auf persönlichen Erfahrungen von Kursleiterinnen und Kursleitern beruht, aber keine verallgemeinerbaren Aussagen zur Lerngeschwindigkeit im hochschulspezifischen Fremdsprachenunterricht vorliegen.

Als das aus meiner Sicht wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen UNlcert®-Kursen und Fremdsprachen-Ausbildungsprogrammen in der Erwachsenenbildung nennt Stracke die Bedürfnisse der Studierenden während ihres Studiums und für das Berufsleben.

Schließlich soll noch kurz auf Nübolds Überlegungen zur Konzeption fachsprachlicher Ausbildungsprogramme eingegangen werden (Nübold 2010). Folgende Ergebnisse sind im vorliegenden Zusammenhang wichtig:

1. Die UNlcert®-Ziele lassen sich nicht durch den Rückgriff auf die Fachsprachenlinguistik legitimieren. Studierende erwarten für das Studium und den Arbeitsmarkt verwertbare Fremdsprachenkenntnisse.
2. Der Begriff *Fachsprache* eignet sich nicht als Grundlage, um fachbezogene UNlcert®-Ziele zu bestimmen.
3. Weitere Dimensionen von UNlcert®-Ausbildungsprogrammen wie Inhalte, Verfahren, Lernzielüberprüfungen und Materialien gehören nicht zum Objektbereich der Fachsprachenlinguistik.
4. Andererseits gehören etwa Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik wie Modelle zur Gliederung von Fachsprache und quantitative Charakteristika der Morpho-Syntax fachsprachlicher Texte nicht zu den Unterrichtsgegenständen fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts.

Beinahe beiläufig formuliert Nübold seine Idealvorstellung: „Ideal wäre danach ein Fremdsprachenunterricht, der einem ganzheitlichen Ansatz folgt und die Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die den Bedürfnissen der Studierenden entsprechen.“ (Nübold 2010:125)

Mit diesem Kriterium begründete vor nunmehr bald 40 Jahren im Rahmen von Projekten des Europarats u.a. Richterich die Auswahl von Lerninhalten (Trim et al. 1973). Die Lernerbedürfnisse wurden später als ein Merkmal des sogenannten *kommunikativen Ansatzes* bezeichnet (Canale/Swain 1980). Seitdem ist der Begriff nicht mehr aus der Diskussion verschwunden (Caspari 2010:17), ohne dass sein

Potenzial für die Planung des Fremdsprachenunterrichts bereits ausgeschöpft worden wäre.

## **2 Kompetenzprofil fachbezogener UNlcert®-**

### **Ausbildungsprogramme**

Ein „ganzheitlicher Ansatz“ und die Berücksichtigung der studentischen Bedürfnisse bedeutet im vorliegenden Zusammenhang, die an den sprachlichen Äußerungen beteiligten Kompetenzen zu beschreiben, die erforderlich sind, um hochschulbezogene sprachliche Situationen während des Studiums im In- und Ausland zu bewältigen. Dabei handelt es sich um die drei Standardtypen der Hochschullehre in jeweils landesspezifischer Ausprägung: Vorlesungen, Seminare und Prüfungen. In naturwissenschaftlichen Fächern kommen noch Praktika hinzu.

Eine akademische Vorlesung in der Fremdsprache verstehen lässt sich als rezeptive, die Anfertigung einer Mitschrift bzw. von Notizen als produktive kommunikative Aktivität bzw. Aufgabe bezeichnen. Das Anfertigen von Vorlesungsnoteizen erfordert die Kenntnis von Studienfachinhalten und Wissen über die gezielte Rezeption einer Vorlesung. Außerdem spielen motivational-emotionale Faktoren und die Fähigkeit, neues Wissen aufzunehmen eine wichtige Rolle.

Für eine aktive Beteiligung an dem dialogisch angelegten Lehrveranstaltungstyp bildet das Leseverstehen und Fachwissen eine unverzichtbare Grundlage. Die Studierenden müssen in der Lage sein, neben Vorlesungsskripten auch Handbücher ihres Fachgebiets sowie Artikel aus wissenschaftlichen Zeitschriften und aus der Fachpresse zu verstehen. Sie sollten in Monographien mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses und des Sachregisters schnell wichtige Textstellen und Informationen zu einem fachbezogenen Thema finden, längere Texte aus ihrem Fachgebiet lesen und sowohl die Gesamtaussage als auch ihrem Interesse entsprechende Einzelheiten verstehen können. Dazu sind wiederum linguistische und prozedurale Kompetenzen erforderlich, um etwa zwischen intensivem, selektivem und kursorischem Lesen zu unterscheiden.

Für Übungen und Seminare sind fachbezogene Texte zusammenzufassen, Fachliteratur sowie kürzere Artikel aus Fachzeitschriften und Fachpresse zu exzerpieren sowie schriftliche Abhandlungen, Hausarbeiten und Referate

anzufertigen. Es wird des Öfteren eine Synthese aus verschiedenen Quellen, z.B. von kürzeren Beiträgen aus Fachperiodika, aus Handbüchern oder Nachschlagewerken und eine Stellungnahme dazu verlangt. Darüber hinaus sind Protokolle, Versuchsbeschreibungen, Projekt- und Praktikumsberichte anzufertigen. Schließlich müssen die Studierenden in die Lage versetzt werden, Texte nach Maßgabe der fach- und landesspezifischen Prüfungsordnungen zu schreiben sowie mündliche Prüfungen zu bestehen.

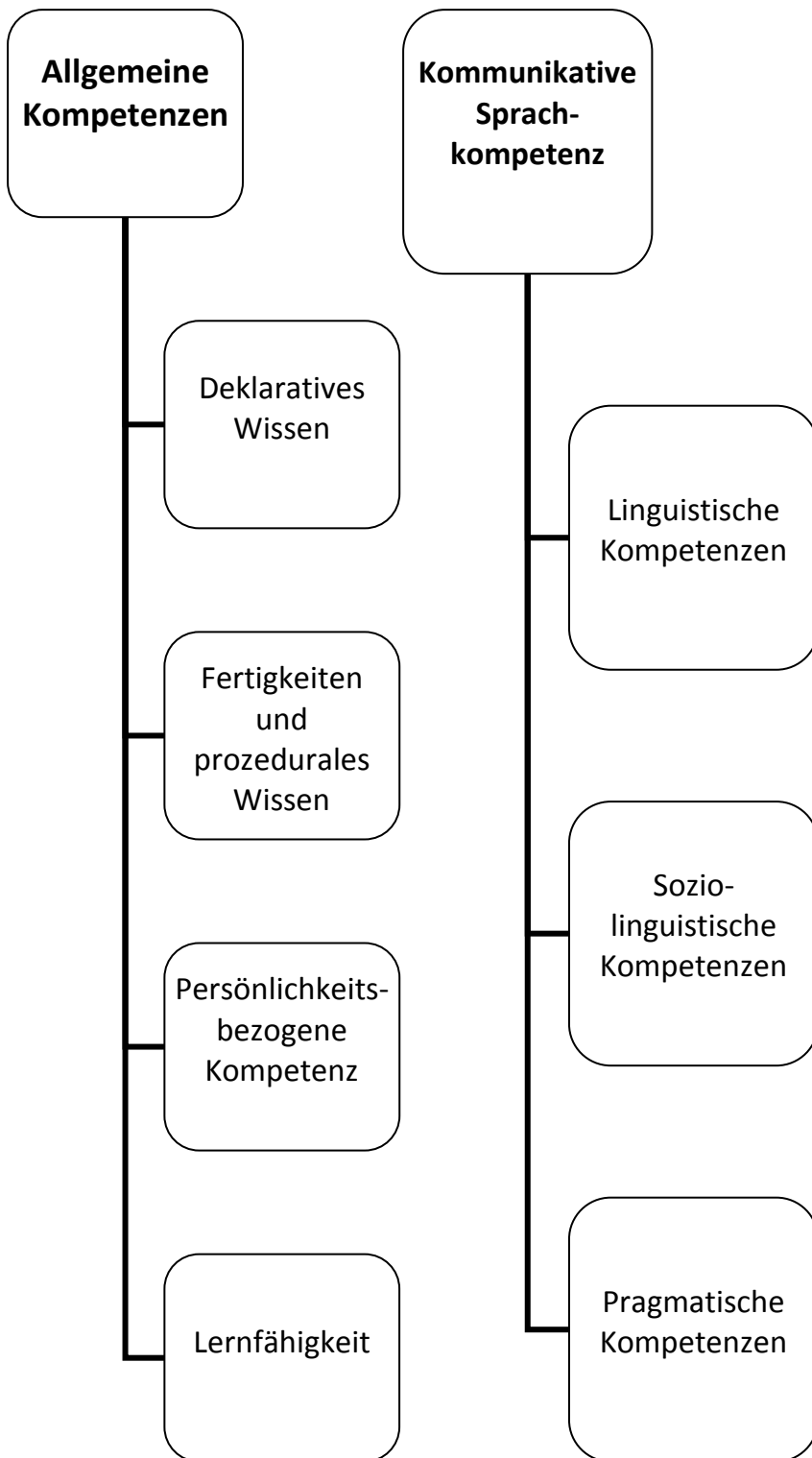
Daraus folgt, dass adäquate Ausbildungsprogramme sich nicht auf die vier Skills beschränken können. Eine gezielte Vorbereitung auf die Anforderungen von akademischen Lehrveranstaltungen erfordert, in das Fremdsprachenlernen auch Elemente eines Studienprogramms, das zu einem anerkannten, berufsvorbereitenden bzw. berufsbefähigenden Hochschulabschluss führt, zu integrieren. Man kann das fremdsprachliche Curriculum vom Fachcurriculum aufgrund der Natur sprachlicher Zeichen als Einheiten aus Bezeichnendem und Bezeichnetem grundsätzlich nicht trennen.<sup>3</sup>

Das nun folgende handlungsorientierte Modell des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Coste et al. 2001:21-27) beruht auf einem umfassenden Verständnis von menschlicher Kommunikationsfähigkeit und kann deshalb als einheitliche Basis für die Konzeption von fachbezogenen Fremdsprachen-Curricula dienen. Im Modell wird die Vielschichtigkeit der notwendigen Kompetenzen sichtbar. Sprachkompetenz wird als interagierendes Gefüge von Teilkompetenzen zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben beschrieben.

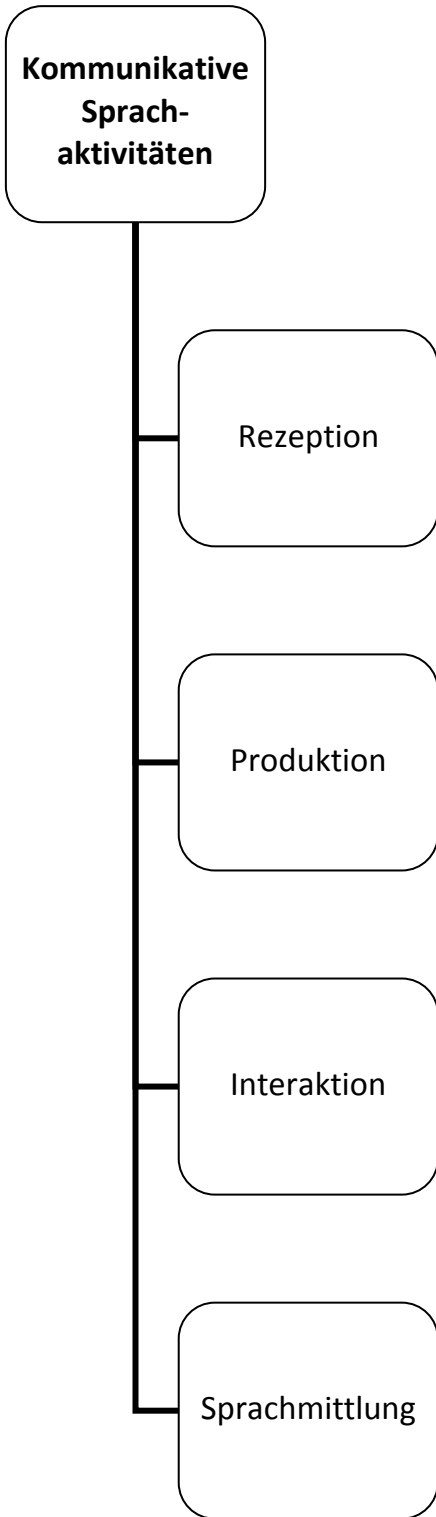
---

<sup>3</sup> Auch in der muttersprachlich vermittelten wissenschaftlichen Ausbildung sind die fachliche und fachsprachliche Ausbildung miteinander verzahnt. Studierende eignen sich Hand in Hand mit der Vertiefung bzw. Erweiterung ihres Fachwissens die dafür notwendigen fachsprachlichen Ausdrucksmittel an. Fachbezogene Sprache wird zusammen mit Wissenskomplexen als ein System von Bezeichnungen für diese Wissenskomplexe erworben.

**Dimensionen der sprachlichen Kompetenz:  
Der handlungsorientierte Ansatz des GeR**







Grundsätzlich stellt das GeR-Modell eine für alle kommunikativen Aufgaben geltende und damit nicht auf spezifische Kontexte bezogene Beschreibung dessen dar, was Sprachvermögen ausmacht. Durch dieses Metasystem wird veranschaulicht, dass die Studierenden zur Bewältigung der genannten Aufgaben eine Vielzahl von Kompetenzen benötigen (vgl. Nickenig 2009):

### 1. Hochschulspezifisches deklaratives Wissen

An erster Stelle unter den *Allgemeinen Kompetenzen*<sup>4</sup> verzeichnet der GeR das *deklarative Wissen*. Die Autoren verstehen darunter das „Ergebnis von Erfahrungslernen (Weltwissen) und von formalen Lernprozessen (theoretisches Wissen).“ (GeR:22) Im Hochschulkontext sind darunter auch Inhalte eines Studienfachs zu verstehen. Das heißt nicht, dass fachbezogener Fremdsprachenunterricht an die Stelle von Fachlehrveranstaltungen tritt. Aber fachbezogene Ausbildungsprogramme können sich nicht auf bereits vorhandenes Weltwissen beschränken, wenn die kommunikativen Aufgaben eines Studiums in der Fremdsprache ernst genommen werden, s.o. Die Aneignung neuen deklarativen Wissens erfordert eine bestimmte Sprachkompetenz. Fachbezogene Ausbildungsprogramme vermitteln auf der Niveaustufe UNlcert<sup>®</sup> III formale Elemente der kommunikativen Sprachkompetenz, grammatische Strukturen und fachbezogenes Vokabular, und pragmatische Kompetenzen wie Diskurskompetenz, in Verbindung mit fachwissenschaftlichen Themen. Diese Konzeption entspricht den Vorstellungen der Studierenden, die an Mobilitätsprogrammen teilnehmen. Sie erwarten an ihrer Heimatuniversität die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen und -fertigkeiten, die für ihr Fachstudium oder für Praktika im Ausland verwertbar sind.

Dies bedeutet aber nicht, dass für jedes Studienfach ein besonderer Kurs eingerichtet werden muss. Nach dem Vorbild der Deutsch-Französischen Hochschule scheinen mir folgende fünf Wissenschaftsorientierungen als ein gangbarer Weg, um entsprechende Ausbildungsprogramme zu konzipieren: Geistes- und Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften/Mathematik/ Informatik sowie Ingenieurwissenschaften.

---

<sup>4</sup> „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fertigkeiten, die es einem Menschen ermöglichen, Handlungen auszuführen“ (GeR:21).

Die Auswahl von Texten, die Gegenstand der Kurse sind, muss sich durch die Wissenschaftsorientierung legitimieren lassen. „Kriterien“ wie „Man findet immer Texte, die Studierende interessieren....“ sollten keine Rolle mehr spielen. In enger Zusammenarbeit von Sprachlehrkräften und Fachvertretern sollte anschlussfähiges Grundwissen, wie es etwa in einführenden Vorlesungen vermittelt wird, definiert, entsprechende Texte ausgesucht und in fachbezogene Sprachkurse integriert werden.

## *2. Hochschulspezifische Fertigkeiten und prozedurales Wissen*

Hochschulspezifische Fertigkeiten und prozedurales Wissen ermöglichen den Umgang mit Fachwissen bzw. die Nutzung des deklarativen Wissens für eine erfolgreiche Bewältigung der kommunikativen Aufgaben. Dazu gehören

- 1) die Kenntnis verbreiteter Formen akademischer Lehrveranstaltungen und Leistungsnachweise im Zielsprachenland;
- 2) die Kenntnis wissenschaftlicher Textformen der Zielsprachengemeinschaft und deren Gestaltungskonventionen, u.a. Abstract, Synopse, Essay, Exposé, Exzerpt, Glossar, Index, Inhaltsverzeichnis, Sachwörterbuch, Thesaurus;
- 3) die Fähigkeit zur Produktion und Rezeption längerer, auch fachbezogener mündlich und schriftlich dargebotener Texte in der Fremdsprache, d.h. auch zu mündlichen Präsentationen gemäß der Fachorientierung;
- 4) die Fähigkeit nach landesspezifischen Konventionen schriftliche Seminararbeiten zu verfassen und erfolgreich Prüfungen abzulegen;
- 5) die Kenntnis wichtiger Hilfsmittel und die Fähigkeit zur Literaturrecherche.
- 6) (Fachbezogene) UNlcert<sup>®</sup>-Ausbildungsprogramme nehmen die Vermittlung dieser prozeduralen Kenntnisse und Fertigkeiten in ihr Curriculum auf.

## *3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz in Studium und Beruf*

„Unter persönlichkeitsbezogener Kompetenz (savoir-être) wird die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen verstanden, wie zum Beispiel das Selbstbild und die Sicht anderer Menschen, die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen.“ (GeR:23) In der Formulierung der UNlcert<sup>®</sup>-Rahmenordnung (2006) lässt sich folgender Passus ergänzen: „Dazu gehört auch die Vertrautheit mit interkulturellen Problemstellungen sowie mit den kulturellen Gegebenheiten des Ziellandes.“

Die praktische Umsetzung dieser Kompetenzdimension weist noch manch weißen Flecken auf. Mir scheint, dass gegenwärtig wenigstens Einigkeit über zwei globale Ziele herrscht: Die Studierenden sollen in der Lage sein

- als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren,
- wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen.

Das bedeutet, in Ausbildungsprogrammen folgende Kompetenzdimensionen zu fördern:

- 1) Interkulturelles Wissen: Kenntnisse gemeinsamer Werte und Überzeugungen der Zielsprachengesellschaft, z.B. religiöse Überzeugungen, Tabus, eine gemeinsam erfahrene Geschichte; Kenntnis der sozialen und regionalen Unterschiede, Differenzen zur eigenen Kulturgemeinschaft;
- 2) Interkulturelle Sensibilität: Bewusstsein wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, häufig in Form nationaler Stereotypen;
- 3) Interkulturelle Handlungskompetenz: Bereitschaft, die eigene Sichtweise und das eigene Wertsystem in angemessener Form zu vermitteln und mit anderen zu konfrontieren.

#### 4. *Hochschulspezifische Lernfähigkeit*

Kaum weniger diffus als der Begriff der *Persönlichkeitsbezogenen Kompetenz* erscheint die Kompetenzdimension *Lernfähigkeit*, oft auch als *Lernkompetenz* bezeichnet. Eine Aufzählung aller Facetten von Lernkompetenz ist im vorliegenden Zusammenhang nicht möglich. Man meint damit u.a. deklaratives und prozedurales Sprachwissen, die Kenntnis von Lernstrategien aufgrund der Kenntnis der Muttersprache und des Lernens weiterer Sprachen, motivationale Momente und soziale Verhaltensweisen, die zum erfolgreichen Sprachenlernen beitragen, auf die Erstsprache bezogene Sprachbewusstheit, Kenntnisse in Lerntechniken und die Fähigkeit, neue Informations- und Kommunikationstechnologien zu nutzen.

Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich mich auf bestimmte Lernstrategien als einer Komponente von Lernkompetenz beschränken, weil sie für das Lernen allgemein, fach- und gegenstandsübergreifend, genutzt werden können.

Beobachtungen und Befragungen weisen darauf hin, dass Studierende, bewusst oder unbewusst, Strategien einsetzen, die ihnen für die Ausführung der kommunikativen Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Mandl definiert Lernstrategien als „Jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern.“ (Friedrich/Mandl 2006:1) Aus kognitionspsychologischer Sicht unterscheidet Mandl folgende Lernstrategien:

- Elaborationsstrategien, d.h. Strategien, um neue Information zu verstehen, dauerhaft zu behalten und in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren, um den späteren Abruf zu erleichtern;
- Organisationsstrategien, die den Lernstoff ordnen und strukturieren, um Zusammenhänge herzustellen;
- selektionsunterstützende Strategien zur Bestimmung von Informationen, die für ein bestimmtes Ziel relevant sind;
- metakognitive Strategien, die den Einsatz von kognitiven Lernstrategien steuern und kontrollieren (Friedrich/Mandl 2006:1f.).

Dies führt u.a. zur Frage, ob (fachbezogener) Fremdsprachenunterricht zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen gehört, da die meisten der erwähnten *allgemeinen Kompetenzen* in einschlägigen Publikationen dazu gezählt werden. Wie aber im Modell des GeR deutlich wird, werden diese Kompetenzen als funktionale Bestandteile des Sprachvermögens betrachtet, die daher auch in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren sind. Die Übung von Lernstrategien im Unterricht erfolgt gemäß den Prinzipien des indirekten Strategietrainings- (Friedrich 1995:140). Das heißt:

- kontinuierliche, in den Unterricht eingebundene Strategieinstruktion, Applikation in authentischen Problemsituationen,
- Kontrolle und Reflexion über den Lernprozess, Rückmeldung über das eigene Lernen im Unterricht und schließlich
- Evaluation bzw. Diskussion und Reflexion über die Strategien und Ergebnisse der Anwendung.

Der Vorzug des integrativen Verfahrens liegt darin, dass Lernstrategien durch ihre Anwendung erlernt werden. Sie stellen eine wesentliche Voraussetzung des in

sprachenpolitischen Erklärungen immer wieder bemühten selbstgesteuerten Lernens dar.

Abschließend soll noch kurz die Frage gestreift werden, wer Curricula für fachbezogene Ausbildungsprogramme ausarbeiten soll? Sind die personellen Voraussetzungen überhaupt gegeben? In diesem Zusammenhang seien zwei gegensätzliche Positionen skizziert. Äußerungen wie „Sprachzentren haben keinen Forschungsauftrag“ halte ich für undifferenziert, weil sie unter den Zwängen des „Alltagsgeschäfts“ zur unkritischen Übernahme von Unterrichtsmaterialien führen können. Falls keine geeigneten Unterrichtsmaterialien verfügbar sind, kann das Gegenteil dessen eintreten, was eine nachvollziehbare, intersubjektiv überprüfbare Unterrichtsplanung meint.

Die genannte Äußerung halte ich darüber hinaus für gefährlich, v.a. wenn sie in Kombination mit Qualitäts(an)sprüchen wie „professionelle Lehre“ auftreten. Denn es bedarf sowohl analytischer Arbeit, s. 1. Teil, als auch konstruktiv synthetischer Betrachtungen, s. Modell des GeR, für die Formulierung grundlegender Konstituenten von Ausbildungsprogrammen. Die im GeR wohl am häufigsten wiederholte Aufforderung „Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben....“ wendet sich ausdrücklich an „alle, die professionell im Bildungsbereich tätig sind.“ (GeR:3) Forscher sind alle Sprachlehrkräfte, die auf der Grundlage eines theoretisch fundierten, nachvollziehbaren und ausreichend präzisen Konzepts über ihren eigenen und den Unterricht anderer Kollegen reflektieren und ihre Schlussfolgerungen publizieren.

Im Eröffnungsvortrag der 20. Arbeitstagung des AKS im Jahre 1998 in Braunschweig berichtete John Grandin von der University of Rhode Island über die Einrichtung fachbezogener Deutschkurse für Ingenieure, die an der TU Braunschweig studieren bzw. in deutschen Firmen Praktika absolvieren. Er meinte damals: „Sie können sich vorstellen, dass ein solches Curriculum für uns als Literaturforscher eine wesentliche Herausforderung war und ist, denn uns fehlten nicht nur passende Materialien, sondern auch Grundkenntnisse dieser Fachgebiete. Wir haben die Aufgabe trotzdem gern angenommen“ (Grandin 2001:27).

## Bibliographie

- Canale, M. / Swain, M. (1980):** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics 1/1*, Oxford, University Press.
- Caspari, D. (2010):** Französischunterricht in Deutschland – Aktuelle Situation und Zukunftsperspektiven. In: *Standardbasierte Testentwicklung*, Münster, Waxmann, 11-24.
- Coste, D. / North, B. / Trim, J. in Zusammenarbeit mit Sheils, J. (2001):** *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Übersetzung: Quetz, J. in Zusammenarbeit mit Schieß, R. und Skörries, U., Übersetzung der Skalen: Schneider, G., Straßburg.
- Dresemann, B. (2010):** UNlcert für die Wirtschaftswissenschaften – Fachfremdsprachenunterricht am Beispiel der Universität Münster. In: Voss, B. (ed.) (2010): *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag, 195-203.
- Eggensperger, K.-H./Fischer J. (eds.) (1998):** *Handbuch UNICERT®*, Bochum, AKS-Verlag.
- Eggensperger, K.-H. (2010):** Cours de français langue étrangère pour étudiants juristes au niveau UNlcert® II. In: Voss, B. (ed.) (2010): *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag, 205-216.
- Friedrich, H. F. (1995):** Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. In: *Empirische Pädagogik* 1995, 9 (2), 115-153.
- Friedrich, H. F. / Mandl, H. (2006):** Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfelds. In: **Friedrich, H. F. / Mandl, H. (eds.) (2006):** *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe 2006, 1-23.
- Grandin, J. M. (2001):** Ingenieure für den Markt ohne Grenzen – Neue Ziele für hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung. In: Nübold, P. (ed.): *Fremdsprachen an Hochschulen: Was ist hochschulspezifische Fremdsprachenausbildung?* AKS-Verlag: Bochum 2001, S. 23-34.
- Grießhaber, W. (2000):** Zum Begriff ‚Wirtschaftssprache‘. Überlegungen und Vorschläge zur Analyse der Fachsprache der Wirtschaft, In: Beckmann, S. / König, P.-P. / Wolf, G. (eds.), *Sprachspiel und Bedeutung*, Tübingen: Niemeyer, 401-413.
- Mügge, R. (2010):** UNlcert für die Medizin. In: Voss, Bernd (ed.) (2010): *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag, 217-222.
- Nickenig, C. (2009):** Vom Referenzrahmen zum Kompetenzprofil. In: Polletti, A. (ed.) (2009): *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz?* Bochum: AKS-Verlag, S. 124-129.
- Nübold, P. (2010):** Zum Verhältnis von Allgemeinsprache zu Fachsprache: getrennt behandeln oder kombiniert? In: Voss, B. (ed.) (2010): *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag, 117-133.
- Stracke, E. (2010):** Die Hochschulspezifik von UNlcert: Ausbildung für Studium und Beruf. In: Voss, B. (ed.) (2010): *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag, 23-31.
- Trim, J.L.M. et al. (1973):** *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes : un système européen d'unités capitalisables*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- UNlcert®-Rahmenordnung**, Fassung vom 10.11.06.
- Voss, B. (1998):** Das UNlcert® - Konzept oder auf dem Weg zu einheitlichen Prüfungsanforderungen im universitären Fremdsprachenunterricht. In: Eggensperger, K.-H. / Fischer J. (eds.) (1998): *Handbuch UNICERT®*, Bochum, AKS-Verlag 3-19.
- Voss, B. (ed.) (2010):** *UNlcert® Handbuch 2*, Bochum, AKS Verlag.